

英作文エラー添削 (Error-Correction) における 同輩・自己訂正演習 (Peer-Self-Editing) の可能性

西村 由起子

要 旨

英作文エラー添削 (error-correction) の手法として、同輩・自己訂正演習 (peer-self-editing) がある。これは仲間同士相互にエラーを発見・訂正させる演習と、自分でエラーを発見・訂正する演習を組み合わせる、新しいエラー添削の手法である。本論文では、この手法が後者の「あら探し」的行為と否定的に考えられがちだったエラー添削行為を、前向きの「新情報発見」行為へと変化させ、それによって「良い英作文」の基本である、「読み手を意識する」 (audience-conscious) 態度を身につけさせることが可能になる手法であることを示す。次に、同輩・自己訂正演習が日本人大学生の英作文教育に有効かどうかを調べるためにアンケート調査を行い、適当なクラス・グループ分けを行えば、同輩・自己添削演習は効果的である可能性が高いことを示す。

1. はじめに

今日の大衆化した日本の大学で、大学生は、多様な目的を持ち、多様なモチベーションの下に大学生活を送っているが、学校教育という場における彼らのアカデミックな習熟度もまた多様化している。こうした大学生の多様化は、大学における英作文教育にも大きな影響を与えている。

更に英語そのものへ触れる機会はますます増加し、学生の「英語」経験も厚みを増しているものの、日本のポピュラーソングにしばしば誤った英語（というより「英語もどき」）が横行しているように、こうした「英語」の一般化は必ずしも英作文教育に対する追い風にならず、逆にかえって英作文教育を難しくしているきらいがある。実際、教育の現場では多様化に加えて全般的な英語力の低下を指摘する声が多い。平均的大学生の書く英作文が貧弱となり、文法、スペル、句読点のミス、単語の適切でない使い方等の表層レベルの誤り (surface-level error) が目立っている。

大学英語教師は、こうした表層レベルのエラー添削 (error-correction) のために従来から多大な労力と時間を割いている。しかしこうしたエラー添削が、効果が無いどころか、かえって全般的な英語能力の向上に逆影響であるという有力な主張も存在する。

そこで本稿では、まず英作文におけるエラー添削の役割についての議論を第2節で検討する。この節ではエラー添削を、教師から学生への表面レベル情報の一方通行伝達行為としてとらえるのではなく、新たに「同輩・自己訂正演習」 (peer-self-editing) を通じる学生側の自発的な情報発見・協力的行為へと捉えなおす重要性を指摘する。これによって、エラー添削行為を、旧来のともすれば後ろ向きの「あら探し」的行為と考えられがちなものではなく、前向きの「新情報発見」行為へと変化させる。それによって「良い英作文」の基本である、「読み手を意識する」 (audience-conscious) 態

度を身につけさせることが可能になる。

第3節では、こうしたエラー添削における同輩・自己訂正演習が、現在の大衆化し、多様化した平均的日本人大学生に対して効果的かどうかについて、アンケート調査を行った結果を報告する。当該調査は、米国の「第二言語としての英語」(English as a Second Language ESL) のクラスに参加していた留学生に対してなされた、英語エラー添削に関する態度・期待アンケート調査に基づいており、日米比較が可能になるように設計されている。得られた結果からみると、調査対象となった日本人大学生は米国 ESL 大学生に比べてエラーの重大性に対する意識が明らかに低いものの、エラー添削に対する態度では、おおむね米国 ESL 大学生と似た傾向を示している。更に、日本人大学生の中にも同輩・自己訂正演習が有効であると考えられる大きなセグメントが存在する。従って、クラス・グループ分けを適切に行えば、同輩・自己訂正演習は日本人大学生に対する英作文教育に効果的である可能性が高いことが示される。最後に第4節で、本アンケート調査の限界と、今後の発展の可能性に言及することにする。

2. 英作文におけるエラー添削 (error-correction) の新しい役割

誤解がないように、以下では対象を「説明文」(expository prose) に絞り、「創作」(creative writing) は扱わないことにする。日本人大学生対象英作文教育では、課題はほとんどの場合「説明文」あるいはそれに類したものであり、「創作」が課題になることは一般的には非常に稀であると思われる。「説明文」と「創作」はその性格を大きく異にしており、それを混同することは後に見るように混乱を生むので、このように対象を限定することにする。

2.1 母語話者英作文教育研究と第二言語習得研究の含意

まずさしあたり第二言語としての大学生英作文教育を離れて、一般に母語話者による大学レベル英作文教育一般について、どのような指摘がなされているか見てみよう。大学レベル英作文教育研究では、「良い」英作文と「悪い」英作文の差がどのようなところにあるかが、議論の的となってきたといえる。

その後の英作文教育に大きな影響を与えた Flower (1979) によれば、「悪い」英作文は「書き手主導作文」(writer-based prose) である、ということになる。それを「良い」英作文である「読み手主導作文」(reader-based prose) と比較してみると次のような差が見られると言う。(Flower 1979, pp. 19-20)。

まず、「書き手主導作文」は (a) もっぱら自分向けに、(b) 思いついた順番に書き、(3) 特に個人的な意味を込めた語句の多用が目立つ。これに対して「読み手主導作文」は、(1) 読み手に向けて書かれており、(2) 伝えたいことを効果的に伝えるための戦略があり、(3) そして読み手と理解を共有しうる客観的な言葉使いがある。しばしば作文を指導するとき「どう思ったか言いなさい」(“say what you mean”)とか、「考えたことを言いなさい」(“think it and say it”)と言う言葉から始めがちであるが、

実はこうした手法は本当の「効果的な作文」(effective writing) に結びつかないのである。ここで重要なのは、読み手 (audience) を意識するという態度であるという。

こうした中で、英作文教育では「読み手を意識する」(audience-conscious) 態度をどのようにして滋養するか、ということが大きな課題となっている。「読み手を意識」させるために、クラスの同輩 (peer) による討論が広く英作文教育に取り入れられている。こうした流れの上に「作文の共同制作」(collaborative writing) と言った手法が自然に編み出されたのであり、それが昨今のコンピュータやインターネットの発達に触発される形で様々なコンピュータ利用コンファレンス (computer conferencing) として積極的に英作文教育に取り入れられている (西村 1998)。

同輩からの反応は「読み手を意識する」態度を植え付ける良いきっかけであるが、もちろん最終的にそれは自分の中に内化されなければならない。従って、最終的な到達点は、有効な自己訂正 (self-editing) が出来るようになることである。「読み手を意識」することが、自己を客体として客観的に見る態度となり、効果的な英作文に仕上げる事が可能になるのである。

尤も問題はそれほど単純ではない。こうした「読み手を意識する」態度が、かえって効果的な作文 (effective writing) を妨げる可能性も指摘されている。たとえば Elbow (1987) によれば、具体的な読み手を想定することが、たとえばそれが「威圧的な読み手」(intimidating audience) だった場合 (たとえば教師)、そもそもの思考そのものを押しつぶしてしまう可能性を指摘している。従って作文を書くプロセスの初期段階では読み手を無視してしまう方が、よりよい結果が得られるとしている。もちろん Elbow も最終的には「読み手を意識する」レベルまで到達することが初心者レベルでは重要であることを否定しているわけではない。ただ英作文というのは、動的なプロセスであり、Elbow はそれを静的に捉えてしまう危険性を指摘していると考えられる。つまり、英作文を書き始める初期には「読み手」を過度に意識することなく、アイデア (英作文の中身) を出し、その後でアイデアを掘り下げる過程で「読み手」を意識して「読み手主導」の効果的な英作文を作るのが望ましいことを主張しているのである。

以上見たような、母語話者英作文教育の基本の他に、日本人大学生対象の英作文教育では、外国語としての英作文教育であることから出る特徴にも考慮しておく必要がある。この点で、二言語教育研究の結果が重要である。

この分野を簡潔にサーベイした Cummins (1998) によれば、母語能力と第二言語能力の間には相互依存性があることが知られている。しばしば CUP (Common Underlying Proficiency) と呼ばれる性質である (Cummins et al 1984, p.61)。これは母語の言語能力の発達と、第二言語の言語能力の発達には相関がみられることを指す。ここで特に強調すべきは、この相互依存の関係が近親関係にある言語間だけでなく、ヘブライ語と英語、ペルシャ語と英語といったかけ離れた言語間でも存在するように見える点である。従って日本語と英語にも同じである事が考えられる。実際、Cummins et al (1984) はカナダにおける日本人補習学校の生徒を対象にした調査で、この CUP が英語と日本語の間にもあることを示唆する結果を得ている。(但し、止むを得ないことであるが、相関の程度は近親言語間の相関に比べれば大きく低下する。)

このことは、母語文章能力の中身と、ターゲット言語文章能力の中身のギャップを理解していなければならないことを意味する。文章能力が高いというのは、「よい文章」を書けると言うことであるが、そもそも「よい文章」という概念が母語社会・文化とターゲット言語社会・文化で必ずしも同じであるとは限らないからである。

西村 (1998) で言及されているように、日本語の作文 (特に「説明文」) 教育では、英語での英作文教育とは対照的に、「読み手」の意識が希薄である。日本の作文教育では、文章は感情の発露とされ、「思うがままに、自然に書きなさい」という指示がなされることが多い。これは日本において、「説明文」教育が「創作」教育と明確に区別されていない一つの結果だと考えられる。

このように母語で「読み手」(audience) の重要性がさほど重要視されていないのに対して、ターゲット言語で非常に重視されているとすると、第二言語習得の相互依存関係 (CUP) はプラスの方向ではなく、マイナスの方向へ働く。つまり、母語では「読み手」の意識が希薄でもかまわないから、そうした意識が発達せず、ターゲット言語でもなかなか「読み手主導」英作文が書けないことになる。従って、日本語を母語とする大学生に対する英作文教育の場合には、他の言語の場合に増して、「読み手」に対する意識を様々な方法で喚起するようなやり方が必要なのである。

以上の議論をまとめると、英作文教育では「読み手」を意識して、より効果的な文章を書くという態度が必須であるが、日本語を母語とする大学生の場合はこの態度を自然に身につけるのは難しい。そのため英作文教育の中に積極的に「読み手を意識する」態度を備えるための方策を取り入れる必要がある。このことは、次節で見るように英作文教育におけるエラー添削の役割にも、重大な示唆を与える。

2.2 エラー添削を巡る論争と同輩・自己訂正演習 (Peer-Self-Editing)

第 1 節に述べたように、大学英語教師は、文法、スペル、句読点のミス、単語の適当でない使い方等の表層レベルエラー添削 (error-correction) のため、従来から多大な労力と時間を割いている。それは、こうしたエラー添削が学生に対する情報インプットとなって、短期的な際だった効果は期待できなくても、長期的には学生の英語能力の向上に役に立つという信念があるからである。

ところが、Truscott (1996) は、広範な文献サーベイを行い、こうしたエラー添削が、効果が無いどころか、かえって全般的な英語能力の向上に逆影響であると主張し、大きな波紋を投げかけた。その主張は端的に「エラー添削は英作文教育にふさわしい手法ではなく、従って捨て去るべきである」(Truscott 1996, p. 328) と表されている。その根拠として、まず (a) 過去の研究結果から見ればエラー添削は効果が無いこと (日本人大学生という本稿の対象についてはたとえば Robb et al 1986 を参照)、(b) そもそも現実になされるエラー添削は、言語習得が段階的でジャンプのあるプロセスであることを無視して、しばしば多種多様な誤りすべてに一度に行われている訳だから、こうしたエラー添削が、効果が出るはずがないこと、(c) その上、エラー添削は学生に対して恥をかかせられたという感覚 (stigma) を与え、作文プロセスそのものに悪い影響を与えること、の三点をあげている。

ここでは、過去のエラー添削に関する研究結果の大多数がエラー添削の効果を否定しているとい

う Truscott の評価が正当なものかどうかには立ち入らない。これに対しては強い反論が存在するし (Ferris 1999), そもそもエラー添削の様に, 包括的な方法が定量的な形で明確に有用であるか, 無用であるかを証明することは著しく難しいからである。(この点は, 二言語教育の「効果」を巡る長い, そして混乱した論争と一脈通じる面がある。二言語教育の効果についての論争の詳細は西村 (1999) を参照されたい。) ここでは, エラー添削もまた全般的な英語教育の中でとらえる必要があることを指摘し, エラー添削の仕方によれば, 前節で詳しく述べた, 「良い英作文」の基本要素である「読み手を意識する」態度を訓練するのに格好の題材を提供していることを, 以下で見ていくことにしたい。

この点で重要な手法を提供していると考えられるのが, Ferris (1995) による, 同輩・自己訂正演習 (Peer-Self-Editing) の手法である。前節で示したように, 最終的には自分が書いた英文を自分で客観的に訂正できるようにならなければならない。しかしそのためには, 訓練が必要である。Ferris(1995) はその訓練の過程を三つの段階に分けて説明している。

第一段階では, 自己訂正の重要性に気づかせるために, 間違いを含む文や短いエッセイを見せ, 間違いが文を理解する上でいかに障害となっているか, について学生に議論させる。また, 学生がどの程度の英文を書くかの診断をするためにエッセイを書かせ, 教師からは, 学生のアイデアや訂正が必要な問題点について詳しくコメントする。同時に, このままのレベルで学期末にこのようなエッセイを書いていたとしたらどのような様な成績になるか, も知らせておく。最終的な成績がどうなるのか, と言うことを示されることは, 学生にとって, 自己訂正をするモチベーションとなる。ただこの成績予想はあくまでも学生への通知だけで, 最終評価には加えられないことを学生に知らせておけば, Truscott が心配しているような stigma の悪影響はなく, 従ってそれによって学生をおじけづかせることはない。

第二段階では, 個々の間違いよりも, 間違いのパターンに焦点を当てる。頻繁に現れるエラー (frequent error), テキスト全体の理解を妨げるようなエラー (global error), 及びネイティブ・スピーカーから否定的な評価を受けるようなエラー (stigmatizing error) から, 具体的に扱うエラー・カテゴリーを選ぶ。この段階の作業として, Nouns, Verbs のようなエラーカテゴリーをよく説明し, 学生のサンプルエッセイから目標となるエラーカテゴリーに入るエラーを識別する訓練を行う。この段階で, 「同輩による訂正」(peer-editing) 演習がなされるのである。自分自身の英文よりも他人が書いたものの方がエラーを見つけやすいようであるし, 自分の英文を書く際にも同様のエラーにより意識するようになるから, 「同輩訂正演習」は有効であると Ferris は主張している。

第三段階では, いよいよ自分のエッセイのエラーを見つけて直させる訓練を行う。この段階で, 学生はカテゴリー別に自分のエラーがどの程度頻繁に現れるかの記録を付けるように指示される。こうして学期を通じて, 自分がどのカテゴリーでどの程度進歩したか知ることが出来る。そして学期の進行に沿って, 教師からの添削上のフィードバックを徐々に減らし, 訂正作業を仲間にまず任せ, その後書き手本人にゆだねるようにする。Ferris によれば, この同輩・自己訂正演習アプローチによって, 学期の終わりには被験者30人中28人について五つのエラーカテゴリーで著しい進歩が

見られたという。

この同輩・自己訂正演習アプローチは、単に英語の表層レベルエラーを減少させるという効果の他に、「読み手」を意識して、より効果的な文章を書くという態度をつけるという点についても、効果的な訓練になっていると考えられる。前節最後に述べたように、日本語を母語とする大学生の場合はこの態度を自然に身につけるのは難しいことを考えれば、こうした同輩・自己訂正演習の手法は単なるエラー添削の範囲を超えた、日本人大学生に対する英作文教育にふさわしい手法であるといえよう。しかもエラー添削行為を、後ろ向きの「あら探し」的行為から、前向きの「新情報発見」行為へと変化させることで、学生側の態度の変化も引き起こすポテンシャルも持っている。

とはいえ、こうした同輩・自己訂正演習が効果的であるためには、学生側の主体的な参加とコミットメントが必須の条件である。しかし、日本の社会・文化の中にいる大学生の多くが、こうした活動へ積極的に参加してくるかどうか、必ずしも自明でない。そこで次節では、日本において、Ferris 型の同輩・自己訂正演習が効果的になる素地があるか、大学生にアンケート調査を行って確かめることにする。

3. 日本人大学生のエラー添削と同輩・自己訂正演習に対する態度

アンケート対象となった大学生は、東洋学園大学で1999年度に英語学概論と英作文の授業を受けた1年生53名、2年生95名、3年生2名、4年生3名、計153名である。エラー添削一般に対してどのような態度をとっているか、また教師のエラー添削にどのように対処しているかは、同輩・自己訂正演習を含めて、エラー添削が効果的かどうかについての重要なファクターと考えられるので、まず学生のエラー添削への態度と期待を調査する。日本人学生の傾向を客観的に見るため、米国における「第二言語としての英語教育」(English as a Second Language: ESL) クラスに在籍する学生を比較の対象として取り上げることにする。そのためアンケート第一部は、基本的な構造を University of Tennessee の一年生に在籍していた、ESL 大学生100名のエラー添削への態度と期待を調査した Leki (1991) に準じている。米国 ESL 大学生の母語の言語別内訳は、アラビア語15、東南アジア系言語15、中国語14、ラテンアメリカ(スペイン語)8、日本語7、朝鮮語7、チュニジア語5、ドイツ語5、インド亜大陸4、その他(フランス語、ギリシャ語、イラン語、等)である。

本アンケートのもう一つの目的は、第2.2節で見た同輩・自己訂正演習 (peer-self-editing) が日本人大学生に対して効果的になりうるかを判断することである。従って本アンケート第二部ではそのための質問項目が取り入れられている。アンケートの主要な結果は表1から表6にまとめられている。

表1は、英作文でのエラーに対する態度に関して、米国 ESL 学生と日本人大学生とを比較したものである。両者の間に、エラーに対する態度に大きな差が見られる。

エラーを少なくすることの重要性を尋ねた質問 Q1-1 で、非常に重要と答えた米国 ESL 学生の比率が91%であるのに対し、日本人学生では39%に過ぎない。文法 (Q1-2)、スペル (Q1-3)、単語 (Q1-4)、句読点 (Q1-5)、といった個別のエラーに対する態度でも同じ結果が出ている。そして Q1-1 でエラー

表 1 : 英作文でのエラーに対する態度 : 米国ESL学生と日本人大学生

| 評価 | 米国ESL学生(N=100) (%) | 日本人大学生(N=153) (%) |
|---|----------------------|---------------------|
| Q1-1(全般) 英作文(和文英訳も含む) では間違いを出来るだけ少なくすることはあなたにとってどの程度重要ですか | | |
| 非常に重要 | 91 | 39 |
| どちらかというと重要 | 8 | 43 |
| どちらかというと重要だと思わない | 0 | 12 |
| 全然重要だと思わない | 0 | 5 |
| 無回答 | 1 | 1 |
| Q1-2(文法ミス) 英語教師があなたの英作文の文法のミスに書き込みを入れることはあなたにとってどの程度重要ですか | | |
| 非常に重要 | 93 | 54 |
| どちらかというと重要 | 3 | 28 |
| どちらかというと重要だと思わない | 1 | 14 |
| 全然重要だと思わない | 1 | 4 |
| 無回答 | 1 | 1 |
| Q1-2-1: あなたの文法ミスを指摘してある英作文が返却されたらその箇所を注意深く読みますか | | |
| 常にする | 56 | 33 |
| 大体する | 36 | 48 |
| 時々する | 8 | 15 |
| ほとんどあるいは全くしない | 0 | 4 |
| 無回答 | 0 | 0 |
| Q1-3(スペルミス) 英語教師があなたの英作文のスペルミスに書き込みを入れることはあなたにとってどの程度重要ですか | | |
| 非常に重要 | 78 | 39 |
| どちらかというと重要 | 15 | 44 |
| どちらかというと重要だと思わない | 1 | 12 |
| 全然重要だと思わない | 2 | 5 |
| 無回答 | 3 | 1 |
| Q1-3-1: あなたのスペルミスを指摘してある英作文が返却されたらその箇所を注意深く読みますか | | |
| 常にする | 44 | 31 |
| 大体する | 40 | 43 |
| 時々する | 10 | 20 |
| ほとんどあるいは全くしない | 5 | 7 |
| 無回答 | 0 | 0 |
| Q1-4(単語ミス) 英語教師があなたの英作文の単語ミスに書き込みを入れることはあなたにとってどの程度重要ですか | | |
| 非常に重要 | 84 | 52 |
| どちらかというと重要 | 12 | 35 |
| どちらかというと重要だと思わない | 2 | 8 |
| 全然重要だと思わない | 1 | 3 |
| 無回答 | 0 | 1 |
| Q1-4-1: あなたの単語ミスを指摘してある英作文が返却されたらその箇所を注意深く読みますか | | |
| 常にする | 54 | 33 |
| 大体する | 35 | 49 |
| 時々する | 7 | 14 |
| ほとんどあるいは全くしない | 3 | 3 |
| 無回答 | 0 | 0 |
| Q1-5(句読点ミス) 英語教師があなたの英作文の句読点ミスに書き込みを入れることはあなたにとってどの程度重要ですか | | |
| 非常に重要 | 81 | 26 |
| どちらかというと重要 | 14 | 31 |
| どちらかというと重要だと思わない | 1 | 31 |
| 全然重要だと思わない | 2 | 10 |
| 無回答 | 0 | 1 |
| Q1-5-1: あなたの句読点ミスを指摘してある英作文が返却されたらその箇所を注意深く読みますか | | |
| 常にする | 47 | 23 |
| 大体する | 38 | 44 |
| 時々する | 12 | 24 |
| ほとんどあるいは全くしない | 2 | 9 |
| 無回答 | 0 | 0 |

出典: Leki (1991, Appendix) 及び筆者による調査。

を少なくすることを重要とは思わない、と否定的な回答（「どちらかという」と「全然」の合計）を選んだ学生は、米国 ESL 学生が皆無だったのに対して、日本人学生では17%に上っている。ESL 学生に関しては、アメリカの大学に在学し、英語の授業はもとより、その他の多くの授業できちんとした英文でレポートを書かなければならない、という状況を考えれば至極当然である (Leki 1991, p. 204)。日本人学生に関しては、英語でレポートを書かなければならないような状況は少ないためか、エラーを減らすことを重要と考えない学生が二割近くいることは、必要を感じていないからか、重要でもない、と短絡的に考える学生が相当数いることになる。

ただし、この「態度」の大きな差から、直ちに日本人大学生の「実態」を問題視するのは短絡的である。表1は、全般的な「エラーに対する態度」にあるこの大きな差は、必ずしも実際の「エラーに対する対処」の差を意味するわけではないことも示している。実際のエラーに対する対処を聞いているのは、「エラーの指摘してある書き込みをよく読むかどうか」という問いであるが、日本人学生の比率は米国 ESL 学生より若干低いものの、日米とも似た割合の学生が、「常に」ないし、「大体」注意深く読んでいることに注意しなければならない。文法ミス (Q1-2-1) では米国 ESL 学生の92%に対し日本人大学生は81%、スペルミス (Q1-3-1) では米国 ESL 学生84%に対し日本人大学生は74%、単語ミス (Q1-4-1) では米国 ESL 学生89%に対して日本人大学生は82%が、常にあるいは大体教師によるエラーの指摘を注意深く読んでいる。従ってたとえ現在のところ実際に英文を書かなければならない状況が米国 ESL 学生よりずっと少ないため、英文でのエラーを少なくすることの重要性は米国 ESL 学生ほど感じていないとしても、エラーを少なくするための努力は、本調査の大多数の日本人大学生も米国 ESL 学生に負けず劣らず実践していることがわかる。

ただし、句読点ミス (Q1-5-1) については米国 ESL 学生と日本人大学生に違いがある。米国 ESL 学生の85%が、「常に」あるいは「大体」注意深く読んでいるのに対して、日本人大学生ではその比率が67%に過ぎず、句読点ミスを軽視している傾向がみられる。このミスを重要だとは思わない学生が3割を越え、そこを指摘してある教師の書き込みも、文法ミスや単語ミスに関する書き込みよりも読まれていない。

確かに、代表的な英作文の教科書の中でも、句読点ミスの重要性は強調されていない。たとえば大井他 (1996) では、英文をトータルでみたときの評価優先順位、あるいは Revision Check List の優先順位で、句読点は綴りとともに最下位である (p.99)。しかしながら表面に出るこの種のエラーの対処法は、一見したところ句読点や大文字小文字を直すだけのように見えても、構文の間違い、節と文の混同など、エラーを生み出したプロセスは複雑でもう少し高次元の問題であることが多い。もちろん、「相対的重要性」は下がるかもしれないが、エラーとして「重要でない」と学生に先入観を与えるようなことは避けるべきであるし、表面上の句読点ミスが、次元の異なる二種類の問題から生じていることを学生に理解させる必要があるだろう。

表1では、エラーに対する態度を調査したが、続く表2では、エラー添削の際の、教師への期待を調べている。まず、エラーの指摘の仕方について (Q2-1)、米国 ESL 大学生と日本人大学生は共に「すべての間違いを指摘して欲しい」という極めて似た選好を持っている。しかしながら間違いの指

表 2 : 教師に対する期待 : 米国ESL学生と日本人大学生

| | 米国ESL学生(N=100) % | 日本人大学生(N=153) % |
|---|--------------------|-------------------|
| Q2-1:あなたの書いた英作文にたくさん間違いがあった場合、先生に何をしてほしいですか | | |
| すべての間違いに何らかの書き込みを入れてほしい | 70 | 60 |
| 重要な間違いにだけ書き込みを入れてほしい | 19 | 22 |
| 繰り返し出てくる間違いに書き込みを入れてほしい | 7 | 5 |
| 意味が通らなかつたり誤解されるような間違いに書き込みを入れてほしい | 1 | 12 |
| 間違いには書き込みを入れず書かれている内容にコメントを書いてほしい | 0 | 1 |
| 無回答 | 3 | 0 |
| Q2-2:先生があなたの英作文の間違いを指摘する際、あなたはどのような方法で書き込みをしてほしいですか | | |
| 間違った部分に赤線を引き、正しい語・構文・表現などを書いてほしい | 25 | 58 |
| どこに間違いがあるか指摘し、どう直せばよいかのヒントを書いてほしい | 67 | 36 |
| 間違いのある箇所の指摘だけしてほしい | 2 | 4 |
| 英語の間違いは無視して、内容に関するコメントを書いてほしい | 2 | 2 |
| 無回答 | 4 | 0 |
| Q2-3:あなたの英作文に先生が書きこんだものを、あなたはどの程度注意深く読みますか | | |
| 書きこんだものはすべて注意深く読む | 36 | 57 |
| 注意深く読む書き込みと、それほど注意深く読まない書き込みがある | 45 | 35 |
| 内容に対する先生のコメントにだけ注意して読む | 16 | 7 |
| 無回答 | 3 | 1 |
| Q2-4:あなたの英作文に先生が書きこんだ事柄のなかで、あなたはどのようなものをよく覚えていきますか | | |
| 内容に対するコメント | 40 | 23 |
| 書いたものの構成に対するコメント | 31 | 23 |
| 英語の間違いに関する書き込み | 25 | 53 |
| 無回答 | 4 | 1 |

出典:Leki (1991, Appendix) 及び筆者による調査。

表 3 : エラーの主観的重要性と対処法 : 米国ESL学生と日本人大学生

| | 米国ESL学生(N=100) % | 日本人大学生(N=153) % |
|---|--------------------|-------------------|
| Q3-1:あなたの英作文に先生が書きこんだものの中で何についての書き込みを最も注意深く読むべきなのでしょう | | |
| 文法ミスを指摘している書き込み | 57 | 80 |
| 単語の選択の間違いを指摘している書き込み | 20 | 16 |
| 句読点の間違いを指摘している書き込み | 2 | 1 |
| スペルミスを指摘している書き込み | 2 | 3 |
| 無回答 | 19 | 1 |
| Q3-2:どのようにすれば、指摘された間違いから学び、同様の間違いをしなくなるでしょう | | |
| 書いた英文を全文書き直す | 11 | 28 |
| 間違いを含む文だけ別の紙に書き直す | 26 | 46 |
| 間違えた箇所のすぐそばに間違った部分だけ書き直す | 45 | 14 |
| 何も書き直さずに、気を付けながらはじめから最後まで読みとおす | 13 | 8 |
| 何をやっても忘れてしまって同じ間違いを繰り返さうから、何もしない | 3 | 3 |
| 無回答 | 2 | 1 |
| Q3-3:自分の書いた英作文でまちがえた場合、何か悪かったかを理解するのに最も役に立つのは何ですか | | |
| 友達の説明を聞くこと | 16 | 7 |
| 教師に説明してもらうこと | 58 | 72 |
| 文法書・教科書など英語についての本を読むこと | 22 | 20 |
| 無回答 | 4 | 1 |

出典:Leki (1991, Appendix) 及び筆者による調査。

摘方法を聞く質問 (Q2-2) では米国 ESL 学生と日本人大学生との間に違いが現れる。米国 ESL 学生は、約三分の二の学生が、間違いの場所と直す際のヒントを書き込んでほしいとしているのに対して、日本人大学生は、ほぼ同じ三分の二の学生が間違いの場所の指摘だけでなく、正しい構文単語などを書き込んでほしい、としている。ヒントだけでは何が悪いのか、どう直せばよいかわからない、考えるのがおっくう、など様々な理由で、教師に大きく依存していることが推測される。こ

の教師依存傾向は、教師の書き込みに対する態度 (Q2-3) に関する質問への日本人大学生の回答にも顕著に現れている。表3は、日本人大学生のこうした教師依存傾向が、端的な質問 (Q3-3) に対する回答に現れ、それが特に文法面に強いことを示唆している (Q3-1)。

以上のアンケート調査第一部に現れた、日本人大学生のエラーに対する態度は、以下の二点にまとめることが出来るだろう。第一に、「エラーに対する態度」では米国 ESL 学生に比べて厳しさが足りないところがあるものの、「エラーに対する対処」では (句読点ミスに対する対処を除いて)、米国 ESL 学生と甚だしい差はない。従って米国 ESL 学生に比べて、エラー添削について日本人大学生側に著しくその効果を減じするような問題があるとは言えない。第二に、日本人大学生の特徴は、エラー添削における教師依存傾向の強さ、特に文法ミスについての教師依存度の高さである。こうした教師依存度の高さは、教師が適切な指導をした際の効果が大きいことを示唆する。しかし同時に、本来自発的行為である作文について過度に教師依存的になることは、第2.1節の Elbow (1987) の議論に示唆されているように作文の質の向上を阻む可能性もあり得る。この点は、作文指導の際に今後注意しなければならない点であろう。

次に表4から表6は、アンケート調査第二部の結果を示している。まず、表4の、自己訂正についての意識を見てみよう。自己訂正の第一歩は、自分の作文を提出前に「見直す」ことである。ここで過半数の学生 (60%) が「常に」あるいは「大体」見直しをしているのに対し、40%の学生は「時々」しか見直していないか、全く見直しをしていないという、二分化の傾向が見られることは十分に留意しなければならない。こうした二分化した状況はさらに次の問 (Q4-3) でも見られる。そこでは、72%の学生が、誤りの発見と訂正について「見直し」が有効であることを認識し、自己訂正に積極的である (「見直せば良かったと思う」が37%、「見つけ方がわかれば、自分で見直して間違いを見つけられる」が35%) のに対し、27%の学生は、「自分で直せる訳がない」という極めて否定的な態度をとっている。

表4：自己訂正についての意識：日本人大学生

| | 日本人大学生 (N=153) (%) |
|---|--------------------|
| Q4-1: 英文を書く時、間違っているとも、単語を並べて、まずとにかく英文を作っていますか | |
| 常にする | 28 |
| 大体する | 44 |
| 時々する | 23 |
| ほとんどあるいは全くしない | 5 |
| 無回答 | 0 |
| Q4-2: あなたは英作文を書いた後、間違いがないか見直しをしますか | |
| 常にする | 24 |
| 大体する | 36 |
| 時々する | 30 |
| ほとんどあるいは全くしない | 10 |
| 無回答 | 0 |
| Q4-3: 自分の書いた英文によくある間違いについて、どう思いますか | |
| 英作文を返された時「これなら自分でも直せたのに、もっと見直せば良かった」と思うことがある | 37 |
| 同じ様な間違いをするので、間違いの見つけ方がわかれば、自分で見直して間違いを見つけられる | 35 |
| 自分で間違いを見つけるのは無理。自分で直せるくらいなら、そもそも間違いはしない、と思う | 27 |
| いったん書いたものを、また見直すようなことはしたくない | 1 |

出典: 筆者の調査。

表 5 : 同輩訂正演習についての意識 : 日本人大学生

| | 日本人大学生 (N=153) (%) |
|--|--------------------|
| Q5-1: 先生に間違いの箇所を指摘されたが、どう直せばよいかは言われなかったとします。どう直せばよいが、誰に聞きますか | |
| 友達 | 31 |
| 教師 (担当教師を含めて) | 39 |
| 文法書・教科書 | 24 |
| 誰にも聞かないでそのまましておく | 4 |
| その他及び無回答 | 2 |
| Q5-2: 自分の英作文を授業中又は宿題の課題として友達に読んでもらい、間違いを見つけたり直してもらうことについてどう思いますか | |
| クラスの仲間・友達から間違いを指摘されるのはあまうれしくないので、誰にも見せたくない | 37 |
| 自分より英語力のある仲間・友達を読むのはいいが、自分より下の人には読んでもらいたくない | 16 |
| 自分より英語力の下仲間・友達を読むのはいいが、自分より上の人には読んでもらいたくない | 7 |
| 先生に指摘される仲間・友達に指摘される方が間違い減らしに効果的。積極的に参加する | 37 |
| 無回答 | 3 |
| Q5-3: 友達の書いた英文を、授業中又は宿題の課題として読んで、間違いを見つけたり直してあげるについてどう思いますか | |
| 間違いが見つかって友達に間違っている、というのは言う気まずくなるから、参加したくない | 34 |
| 自分より英語力のある仲間・友達を読むのはいいが、自分より下の人には読みたくない | 5 |
| 自分より英語力の下仲間・友達を読むのはいいが、自分より上の人には読んでもらいたくない | 7 |
| 他人の間違いは自分の間違いより見つけやすいし、お互いのためになるので、積極的に参加する | 50 |
| 無回答 | 5 |

出典: 筆者の調査。

第2.2節で展開したように、自己訂正は、自らを客観的な「読み手」として、「読み手主導」の作文を書くのに有効な手段である。しかしながら、約三分の一の学生が、自己訂正に否定的な態度をとっていると言うことは、今後克服しなければならない重要な問題であろう。本調査はあくまで準備的調査なので、そこまで本格的な分析は出来ないが、こうした「自己訂正」に対する否定的な態度を、過去の英語教育が助長していた可能性がある。教師に対する過度の依存体質も、自己訂正に対する否定的な態度と同一線上にあると言えるかもしれない。

次に表5では、同輩訂正演習についての態度を質問している。ここでも回答がほぼ二つに分化している。自分の書いた英文を仲間に見せることをためらう学生と、積極的に仲間に自分の英文を見てもらおう、と言う態度をとる学生がいる。仲間が書いた英文を自分が読むことに対しても、同様に二つの態度に分かれ、仲間の英文に対して口をはさみたくない学生と、友達の間違いの方が見つけやすく、自分のためにもなるので仲間の英文を読もう、と言う学生の二種類の学生がいる。このように主体的に同輩訂正演習に参加したい学生とそうでない学生がいることがわかる。

表4と表5から、それぞれの側面で、学生が二分化していることがわかった。このことは、学生が大きく見て二つのグループに別れつつあることを示唆しているように見える。そこで、こうしたグループの性格を見るため表6では表4と表5にある学生の回答間の相関を見ている。

まず自己訂正に対する態度を見ると、常にもしくは大体いつも見直しをしている学生の内、自己訂正に積極的な学生は74%おり、逆に自己訂正に積極的な学生の内、常に大体いつも見直しをしている学生の比率は61%である。これから見れば、自己訂正についての態度という点で、大学生は緩やかであるが二つのグループに分かれていることがわかる。つまり、見直しをしている学生は自己訂正に積極的であり、そうでない学生は消極的であるという傾向がある。

次に同輩訂正演習に対する態度であるが、ここではもっとはっきりとしたグループ化の傾向を見

表 6 : 学生の二分化

| カテゴリー | 学生数 | カテゴリー | 学生数 |
|-------------------------|-------|--------------------|-------|
| 自己訂正に対する態度 | | | |
| 常にもしくは大体いつも見直す | 91 | 自己訂正に積極的 | 109 |
| (内) 自己訂正に積極的 | 67 | (内) 常にもしくは大体いつも見直す | 67 |
| (比率) | (74%) | (比率) | (61%) |
| 同輩訂正演習に対する態度 | | | |
| 友達に読んでもらいたい | 56 | 友達のを積極的に読む | 76 |
| (内) 友達のを積極的に読む | 48 | (内) 友達に読んでもらいたい | 48 |
| (比率) | (86%) | (比率) | (63%) |
| 他人に見せたくない | 57 | 他人のを見たくない | 52 |
| (内) 他人のを見たくない | 37 | (内) 他人に見せたくない | 37 |
| (比率) | (65%) | (比率) | (71%) |
| 自己訂正に対する態度と同輩訂正演習に態度の相関 | | | |
| 常にもしくは大体いつも見直す | 91 | 友達に読んでもらいたい | 56 |
| (内) 友達に読んでもらいたい | 32 | (内) 常にもしくは大体いつも見直す | 32 |
| (比率) | (35%) | (比率) | (57%) |

出典:筆者の調査。

ることが出来る。友達に自分の英作文を読んでもらった方が良いと思っている学生の内、86%の学生が友達の英作文を積極的に読もうとしており、逆に友達の英作文を積極的に読もうとしている学生の63%が、友達に自分の英作文を読んでもらった方が良いと思っている。これに対し他人に自分の英作文を見て欲しくないと思っている学生の内、65%は他人の英作文を見るのに抵抗を感じており、逆に他人の英作文を見るのに抵抗を感じている学生の71%が他人に自分の英作文を見て欲しくないと感じている。

しかしながら、自己訂正に対する態度で分かれた二つのグループと、同輩訂正演習に対する態度で分かれた二つのグループは、必ずしも綺麗にオーバーラップはしていない。それは表6の最後の部分に現れている。常にもしくは大体いつも見直しをしている学生の内、友達に自分の英作文を読んでもらいたいと思っている学生の比率は35%に過ぎないし、友達に読んでもらいたい学生の内、常にもしくは大体いつも見直ししている学生は57%である。このことは二つのグループ分け間の相関はかなりあるが、学生が綺麗に二つのグループに分かれている、とは必ずしも言えないことを示唆している。

このように、アンケート第二部に現れた同輩・自己訂正演習への態度は、以下の三点にまとめられるだろう。第一に、約三分の二の学生は自己訂正に積極的であり、半数近い学生は同輩訂正演習に積極的である。従って、第2.2節で検討したような、同輩・自己訂正演習が効果的である日本人大学生のセグメントが存在する。しかし第二に、約三分の一の学生は自己訂正にシニカルな態度であり、更に半数を超える学生は同輩訂正演習に及び腰である。学生がこのように二分化していることは、学生の間差を考えずに一律に同輩・自己訂正演習をする事が望ましくないことを示唆している。従って「態度別」クラス・グループ編成といった新しい手法を検討する必要があるだろう。第三に、自己訂正に積極的な学生が必ずしも同輩訂正演習に積極的とは限らず、逆に同輩訂正演習に

積極的な学生が自己訂正に積極的とも限らない点である。この二つのタイプの学生集合は、緩やかにオーバーラップしているのに過ぎない。この点は、具体的なクラス・グループ編成を難しくする要因である。

4. 終わりに

本稿では、日本人大学生に対するエラー添削の手法に、同輩・自己訂正演習を加える重要性を指摘し、ついで同輩・自己訂正演習を導入する素地が日本人大学生側にあるかどうか、アンケート調査を行った。得られた結果は、同輩・自己訂正演習導入に肯定的であるが、アンケートの分析を通じてその限界、そして実際の応用の際の課題も明らかになってきている。

第1節で述べたように大学生の多様化は著しい。その片鱗は今回のアンケート調査にも如実に現れている。エラー添削の手法として高いポテンシャルを有している同輩・自己訂正演習も、クラス全体に一律に導入した際にはほぼ半数の学生はシニカルな態度をとると考えられる。そしてこうした一群の学生の存在が、もう半数の同輩・自己訂正演習に積極的な学生に悪影響を与え、全体としての同輩・自己訂正演習の効果を大きく減ずる可能性がある。こうした多様化の悪影響は、本アンケートで考慮したエラー添削に限らず、英語教育の様々な分野で現在起こりつつあると考えられる。その意味でクラス内のグループ編成、そしてより個別な指導が今後ますます重要になってくる。その際、コンピュータ、インターネット、e-mail を利用した英語教育は、個別性と効率性の両立を可能にする手段として今後更に重要になっていくと思われる (西村 1998)。その新しい応用の可能性を追求することは現在緊急の課題であろう。

更に、今回のアンケート調査では、自己訂正、そして同輩訂正演習の二つについて、学生が二分化していることが明らかになった。しかしながら、自己訂正に積極的なグループと同輩訂正演習に積極的なグループは必ずしも一致していない。今後は、この差をより詳しく検討して、ターゲットとなる学生層の性格をよりはっきりさせ、その学生層にふさわしい英作文教育の手法を考える必要があると考えられる。

引用文献

- Cummins, J. (1998) "Beyond Adversarial Discourse : Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students," Presentation to the California State Board of Education, February 9.
- Cummins, J., M. Swain, K. Nakajima, J. Handscombe, D. Green and C. Tran. (1984). "Linguistic Interdependence among Japanese Immigrant Students," In : C. Rivera (Ed.) *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment : Research and Application*, Clevedon, Avon : Multilingual Matters, pp. 60-81.
- Elbow, P. (1987). "Closing My Eyes As I Speak : An Argument for Ignoring Audience," *College English*, 49 (1), 50-69.
- Flower, L. (1979). "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing," *College English*, 41 (1), 19-37.
- Ferris, D. (1995). "Teaching Students to Self-Edit," *TESOL Journal*, 4 (4), 18-22.
- Ferris, D. (1999). "The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes : A Response to Truscott (1996)," *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1-11.
- Leki, I. (1991). "The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes," *Foreign*

Language Annals 24 (3), 203-218.

西村由起子. (1998). 「大学英作文教育におけるコミュニケーション・インタラクション コンピュータ利用の可能性と問題点 - 」『東洋学園大学紀要』6, pp. 119-129.

西村由起子. (1999). 「アメリカにおける「二言語教育」論争 カリフォルニアの Proposition 227 をめぐって - 」『東洋学園大学紀要』7, pp. 1-13.

大井恭子, 上村妙子, 佐野キム・マリー (1996) 『ライティング・パワー』研究社.

Robb, T., S. Ross, and I. Shortreed. (1986). "Salience of Feedback on Error and Its Effect on ESL Writing Quality," *TESOL Quarterly* 20 (1) 83-93.

Truscott, J. (1996). "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes," *Language Learning*, 46 (2) 327-369.